

高等学校外国語科におけるコミュニケーション能力を養う授業を目指して

ー オーラル・コミュニケーションⅠの授業実践から ー

学習開発コース (10220909) 澁谷 貴子

本研究は、2009年に改訂された高等学校学習指導要領の2013年度からの実施に向け、文法指導と言語活動を一体的に行いながらコミュニケーション能力を養う授業の在り方を検討することを目指したものである。第二言語習得過程に配慮した生徒のアウトプット機会を増やした授業を実践し、学習して身に付けた知識の定着とコミュニケーション能力の高まりの側面から、その有効性について考察した。

〔キーワード〕 高等学校外国語科, コミュニケーション能力, 第二言語習得過程, 産出活動

1 問題の所在と方法

(1) 問題の所在及び研究の背景

2009年に改訂された『高等学校学習指導要領』(以下、『新学習指導要領』)では、外国語科の目標を「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりするコミュニケーション能力を養う」としている。

しかし、これまでも授業時間だけで英語習得を可能にすることの難しさや(金谷, 2008)、英語授業の現状では授業時間内に目標文法項目などを使ったタスク活動やゲーム活動のような「コミュニケーション活動」を行うことの困難さが指摘(和泉, 2009b)されてきた。

事実、筆者のこれまでの実践を振り返ると、先に述べた『新学習指導要領』で求められているコミュニケーション能力を養うことを目指した授業を行ってきたかどうか疑問が残る。例えば勤務校で海外からの短期留学生を受け入れて交流を行う機会があった際には、「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」は見られても、「情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりする」ことはできない生徒の姿が観察された。

そこで昨年度の教職実践プレゼンテーションⅠでは、生徒が教室の外でも実際に使えるコミュニケーション能力を養う授業に転換していくことを目指し、SLA(SLA=Second Language Acquisition: 第二言語習得)の観点から、第二言語習得の認知プロセスに働きかける授業実践を行い、その中心に「音読」をおいた。そこでは、音読を通して、学習

項目をコミュニケーション活動につながり得る知識として蓄えることが促された、と考えられる。しかし、それが実際のコミュニケーション活動につながるかどうかの検証が不十分であり、課題を残した。

2011年6月に外国語能力の向上に関する検討会が「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」をまとめた。そこではグローバル化に伴い、異なる文化・文明との共存や国際協力の必要性が指摘され、英語が国際共通語として最も中心的な役割を果たしている言語の1つであるとされている。更に、グローバル社会では異なる国や文化の人々と外国語をツールとして円滑にコミュニケーションする能力が求められ、そのようなコミュニケーション能力を育成するために講義形式の授業から、スピーチ・プレゼンテーションなど、生徒の言語活動を取り入れた授業への改善を図る必要性が述べられている。

これらのことを踏まえ、教職実践プレゼンテーションⅡでは、引き続き高等学校外国語科においてコミュニケーション能力を養う授業を目指し、その在り方について検討することを目的とした。

(2) 研究の方法

認知言語習得プロセスに伴う第二言語習得を目指した授業研究を行う。それに基づき勤務校や教職専門実習Ⅲで「スピーチ」や「口頭発表」などの産出活動を通し、コミュニケーション能力を養う授業を実践する。授業における観察と生徒の自己評価をもとに生徒の英語でのコミュニケーションへの関心・意欲・態度や音声面での内在化の進み具合を分析し、その効果について考察する。

2 先行研究の検討

(1) 第二言語習得の認知プロセスに働きかける英語指導に関する研究動向

村野井(2006)は、第二言語習得における認知プロセスを「目標言語のインプット」→インプットに注意を向ける「気づき」→インプットの「理解」→「内在化」→「統合」であるとし、第二言語の認知プロセスを教師が促す上で最も重要なのは、学習者が第二言語を通して題材内容について理解し、考えを深め、内容について英語で表現することを重視することであると述べている。そして、その認知プロセスを活性化する英語指導として、教科書を用いた内容中心の英語指導を『提示(presentation)』、『理解(comprehension)』、『練習(practice)』、『産出(production)』の『PCPP』の流れで行うことを提案している。

『提示』では、新出文法項目及び新出語彙項目を、オーラル・イントロダクションなどを通して提示し、文法形式への「気づき」「理解」を促す。このとき、コンテキストを重視し、題材内容がいかに生徒につながっているかを示すことが、生徒の学習の動機を高めると考えられている。『理解』では、教科書本文の題材内容の理解を中心とした聴解活動及び読解活動が挙げられる。『練習』は、言語運用能力を高めることを目的としている。文法の操作能力を高め、音韻的言語化や調音を自動的にすることなどがこの段階で目指される。多様な音読活動を利用することによって、第二言語を運用する際に必須な基礎が固められると考えられ、この段階の活動で理解活動から産出活動の橋渡しを行い、「内在化」や「統合」などの第二言語認知プロセスを促進する。『産出』ではコンプリヘンション・チェックやオーラル・プレゼンテーションなどを用いて、題材内容を自分の英語で再生・要約したり、題材内容について考えたことを、学習した事柄を応用して表現したりすることが「内在化」「統合」を促す上で有効だと考えられている。

また、和泉(2009a)は、アウトプットは学習した知識を使っていくことでそれを自動化していく以外にも、「気づき」を促進するなど、言語習得を広範に支える役割があると指摘している。「言おうとしたが言えない」という経験が、学習者の「気づき」を促すと考えており、アウトプットの働きがうまく機能するためには、アウトプットに中身があり、発話のコンテキストがあり、現在の学習者

のレベルよりやや難しいと思われることを発話していくことが大事であると主張している。

(2) 音読に関する研究動向

和泉(2009b)は、音読の際の注意の払い方によって、音声面を鍛えたり文構造と意味のつながりを学び、さらに感情を込めて人に伝わるように読むことはコミュニケーション能力の育成にも役立つだろうと指摘している。

また、門田(2009)は、シャドーイングと音読のトレーニングには、音声及び文字のインプット処理と、アウトプット(スピーキング)とをつなぐ役割が期待できるのではないかと述べている。シャドーイングでは音声インプットに基づき、音読では文字インプットに基づいて、それぞれどのような発音が含まれているかを知覚し、声に出す練習をすることで、話し言葉や書き言葉の意味の理解に至る前段階の処理を自動化できるようになるとされる。更に門田(2009)は、コミュニケーションアプローチについて、学習者の側でその理解・産出にある程度の自動性が確立されていなければ教室内での練習では使えても教室外で実際に使える能力には結びつかないとしている。そして、この自動性を獲得するためには繰り返し学習により無意識に使えるようになることを目指したドリルが不可欠であり、それは従来のような英文和訳のドリルではなく、素材は音声言語を中心とした素材にすべきであると主張している。

3 実践と結果(明らかになったこと)

(1) A高校での授業実践について

①対象生徒について

A高校第1学年国際ビジネス科 39 名を対象とし、オーラル・コミュニケーション(以下OC) I でコミュニケーション能力を養うことを目指した授業実践を行うこととした。

4月に行ったアンケートから、英語の4技能(「読むこと」「書くこと」「聞くこと」「話すこと」)のうち、特に身に付けたいと考えている力は「話すこと」であるということがわかった(図1)。

また、アンケートから、中学時の英語授業では、外国人指導助手(以下ALT)とのティームティーチング(以下TT)で正しい発音を学んだり、ALTの話を理解したり、話したことが伝わったという実感を持った時に充実感を味わっている一方、英語らしく話すことを「恥ずかしい」と感じる生徒もい

ることが明らかになった。

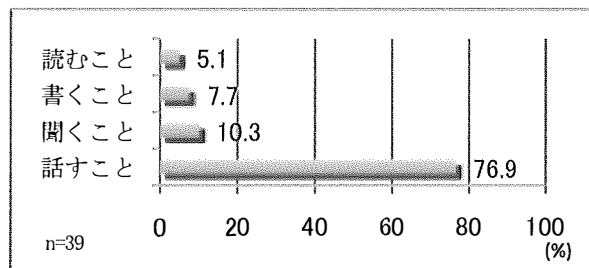


図1. 英語で一番身に付けたい力は何ですか

これらのことから、本研究では「ALT に英語で話したことが伝わる」ことを目指し、特に「話すこと」に焦点を当てた授業実践を目指した。

②授業実践について

年間を通じて教科書を扱いながら、可能な限りALT との TT で No KATAKANA English, clear voice, eye contact を授業の目標に掲げ、特に音声面を重視した授業を行った。

ALT による発音の口頭練習では、発音がカタカナ英語になりやすいものなどを取り上げたり、英語の音声上の特徴を意識してダイアログの音読を繰り返したりすることで、脱カタカナ英語への意識付けを図った。また、単元ごとに1つ以上の産出活動に取り組み、定期テストではパフォーマンステストを課して成果と課題を確認・フィードバックすることとした。

これまでに取り組んだパフォーマンステストについて以下に述べる。

(a) 1学期(4月～7月)末は英単語の読み及び教科書のダイアログの音読テストを行った。英単語の読みテストは個人ごと、ダイアログの音読テストは3人一組のロールプレイとし、それぞれクラスメイトに対しては非公開とした。1学期は特に No KATAKANA English の意識付けのために、繰り返し発音練習を行ったことから、発音・アクセントに焦点を当て、筆者(以下、JTE)とALT の2名で評価を行った。

単語の読みテストでは、/f/ /v/ /th/ /r/などの音で不完全さはあるものの、カタカナ英語にならないように注意深く発音しようとしたり、生徒が自分自身でセルフチェックを行い、「カタカナ英語になった」と感じた際に、言い直したりする姿が観察された。一方、ダイアログの音読テストでは、発音・アクセントは意識されており評価でき

るものの、イントネーションが平坦で聞き取りづらいことがALT より課題として挙げられた。また、学期を通して自主学習での音読回数を記入するためのワークシートを配布したが、個人の取り組みによるところが大きかったことなどから明らかな効果は見られなかった。

(b) 2学期前半(8月下旬～10月中旬)は、英語Iで学習した物語文のレンセーション(暗唱)を課した。3パートから成るため、3人一組で取り組むこととした。1人1パートを担当し、誰がどのパートを担当するかは生徒同士で決定した。英語Iで既習のため、発表前時に発音と暗唱の度合いの確認をした以外には特にOC Iの授業では扱わず、自主学習のための音声素材と音読回数の記録用紙を配布した。音声素材は、生徒の携帯電話の保有率が100%であることを受けて、携帯電話のボイスレコーダー機能を活用し、ALT による音読のモデル音源を筆者の携帯電話に録音したものを生徒に配布する方法をとった。

レンセーションテストは、クラスメイトに対し公開で行い、発表者以外の生徒はリスナーとして「音声面(カタカナ英語になっていないか・声の大きさなど)」「暗記」「発表態度(アイコンタクト)」の3点について評価を行った。

このテストでは、英文を暗唱すること自体が負荷の高い活動であり、人前でまとまった長さの英語を話す経験をしたことがない生徒も多かったため、英文の暗記ができていても、音声面やアイコンタクトなどに配慮して発表することを困難に感じている様子が見られた。ALT からも、原稿を与えて read and look up の方法で発表させた方がよいのではないかという助言もあった。しかし、発表後のふり振り返りからは、良い発表者は良いモデルとして他の生徒の刺激となり、練習した成果を出し切れなかったと感じた生徒や、練習不足を実感した生徒にとっては次の発表へのモチベーションとなったことがわかる。特に英語を苦手としている生徒については、十分練習して臨んだことによって、英語を学習する意欲や英語を話すことへの自信につながった様子が見られた。ALT からの助言として、話すスピードが速すぎたり遅すぎたりして聞き取りづらいということが指摘された。このことは、生徒自身も課題として挙げている。

音読シートは音読回数について具体的な数字が挙げられていることから1学期よりは活用改善

が見られたことがわかる (図2)。また、発表を通して英文のインプットに音読が有効であることを実感した生徒が少なからずいることがふり返りから見て取れる。

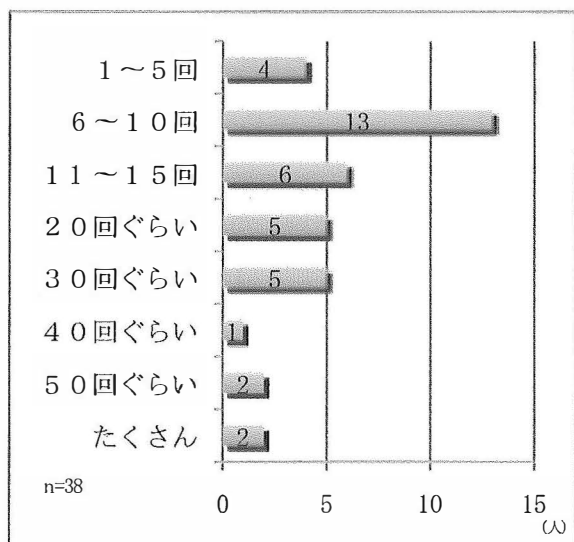


図2. レシテーション課題の音読回数

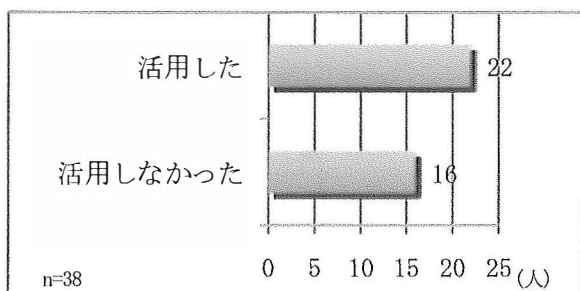


図3. ALTによる音声素材を活用したかどうか

(自由記述) 音声素材の活用について

<どのように活用しましたか>

- ・ わからないところを聞き直したり、発音やイントネーションの確認をした。(9)
- ・ 聞きながら発音を真似した。
- ・ 最初は聞き流し、次に音声と一緒に声に出して練習した。
- ・ 覚えるときに少しずつ止めながらやった。
- ・ どのぐらいの早さで話すのかの確認をした。

<なぜ活用しなかったのですか>

- ・ 忘れていた (8)
- ・ 消してしまった (2)
- ・ 聞く暇がなかった。(2)

- ・ データフォルダのどこに保存されているのかわからず探すのが面倒くさかった
- ・ 代替機になって聞けなかった。

(自由記述) 今回のレシテーションについての感想や反省点を自由に書きなさい。

・ 今回のように、英語の長文を覚えて発表するのは初めてだったのですが、文をきっちりと覚えていないまま発表になってしまって、上手に読むことができませんでした。声を大きく読んだり、英語らしい発音で読むにはまずちゃんと英文を覚えなくてはダメだなと思ったので、今回は少しもったいなかったです。あと、読む練習をする回数がとても少なくて、自業自得だったと思いました。次はもっと文を覚えて上手に読みたいと思いました。(練習回数1～5回)

・ 発表前は全部覚えていてほぼスラスラ言えていたのに発表のとき全然言えなくて、思うようにできなかったのがとても残念でした。練習量がまだまだ足りなかったと思います。もしまたこのような機会があったら、次こそはきちんとと言えるように頑張りたいです。みんなのを聞いていて思ったのが言うスピードが早かったり遅かったりがあって聞き取りづらかったことです。(練習回数6～10回)

・ 私は自分の発表の時、ちょっと忘れてしまいました。だから、音読をする大切さが必要だと思いました。(練習回数10回以上)

・ とりあえず言えればいい! という思考でアイコンタクトや発音にあまり気をつかえませんでした。CやAのようにハキハキと英語らしい発音をしたいです。(練習回数20回ぐらい)

・ 意外と読めたので良かったです。発音や単語がわからなかったりしたけど、友達に聞いたりしてわかるようになったので良かったです。また”A Story from Scotland”の文を暗記して、暗記したり発表するのは苦手だったけど、練習することによって楽しくなり、何回も暗記練習することができました。でもまだカタカナ英語になっているので、発音の良い人を見習ってよくしていきたいです。(練習回数30回ぐらい)

(c) 2学期後半 (10月中旬～12月中旬) は、OCIの教科書から”A country I’d like to visit”

というタイトルで5文程度のスピーチを課した。スピーチテストもレシテーションテストと同様にクラスメイトに対して公開とし、リスナーによるジャッジを行った。授業は次の流れで行った。

1時間目	JTE/ALTによるモデルの提示 行きたい国の決定, mapping (図書館で資料を用いた調べ学習)
2時間目	日本語から英作文へ ALTのチェックの後JTEのチェック
3時間目	発表練習。音声面, アイコンタクト について生徒同士のフィードバック。 音声面はALT/JTEのチェック。
4時間目	発表

スピーチテストは、暗唱は求めず、発表の際に必ずリスナーの方を向いて話す read and look up をするよう指導した。また、ALT との英語でのコミュニケーションの機会を増やすために、英作文はJTEの前に必ずALTのチェックを受けることとした。発表直前には生徒同士がペアでフィードバックを行い、和英辞典などで調べてそのまま使った表現などをわかりやすく言い換え、誰が聞いてもスピーチの内容がわかるように配慮することや、アイコンタクトなどの面でアドバイスし合うことを求めた。発音やアクセント・イントネーションについての指導はALTとJTEで行った。

授業後のふり返りで発表の満足度を尋ねたところ、30%以下はおらず、60～70%台で過半数を占めている(図4)。

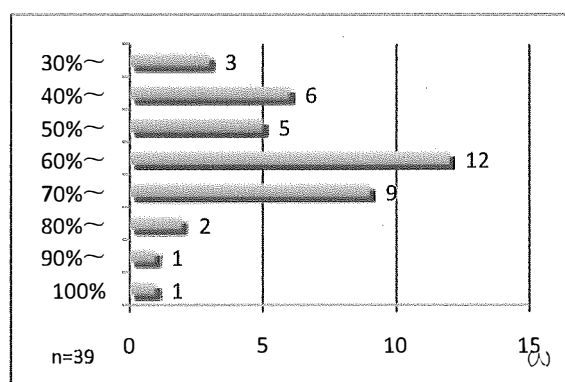


図4. 今回のスピーチを0～100%で表すとあなたの満足度はどのぐらいですか。

目標としてきたアイコンタクトや声の明瞭さ、カタカナ英語などについて不十分だったり、練習した割に緊張してうまく発表できなかったり、他者と比較して足りない部分があったと感じたりした場合に、生徒の自分に対する評価がやや低くなっている。逆に、リスナーに話したことが通じたことを実感したり、発表者がスピーチを楽しんでいると感じたり、練習してきたことを発揮できたと感じたりした時に、満足度が高くなっていることが明らかになった。

また、ふり返りや評価シートから、リスナーとして他者のスピーチを聞いているときにどの点に注目して聞いていたかを分析した(図5)。

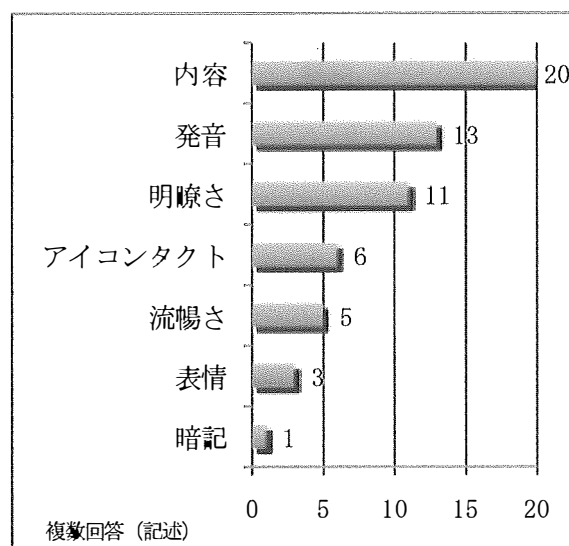


図5. リスナーとしてどの点に注目して聞いていたか(複数回答)

カタカナ英語にならないように気をつけることや、リスナーに聞こえる声の大きさや明瞭に話すことなどは継続して指導してきた点であり、アイコンタクトについてはレシテーションテストを踏まえて生徒たち自身が意識して取り組んでいたことから、4月当初から目標にしてきたこれらの点については意識付けが十分できていると考えられる。しかし、内容に注意して聞いていた生徒が多いという結果は少々意外であった。同じ国の紹介でも様々な視点からの発表があり、他者の発表した国について興味を持って聞くことができたという感想や、他者の発表に触れて楽しいという感想に加え、自分の発表と他者の発表を比較し、自分のスピーチの内容の薄さなどを感じた生徒が多い

ことが観察できる。また、暗唱を求めていなかったにも関わらず、多くの生徒が暗記しての発表に挑戦し、見事にやり遂げた。ふり返りの中にも暗唱できなかった悔しさに対する記述が見られる。これらのことから、生徒の「伝えたい」「聞きたい」という意欲が高まっていることが明らかになった。

(2) B高校での授業実践について

①対象生徒について

B高校普通科第一学年80名を対象として、PCPP型の授業のうち、特に『産出』に焦点を置いた授業実践を行った。生徒のほとんどが4年制大学への進学を希望している。

②授業実践について

文法項目は助動詞を扱った。『提示』、『理解』、『練習』が十分に行われた段階で、まとめの活動として『産出』活動を行った。

1 時間目	助動詞(1)	提示(presentation) 理解(comprehension) 練習(practice)
2 時間目	助動詞(1)	練習(practice)
3 時間目	助動詞(2)	提示(presentation) 理解(comprehension) 練習(practice)
4 時間目	助動詞(2)	練習(practice)
5 時間目	助 動 詞 (1) (2)	練習(practice)
6 時間目 (本時)	助 動 詞 (1) (2)	産出(production)

授業では、Picture description の手法を用い、『地球の食卓』の写真から読み取れることを、助動詞を用いた英文で書き表し、どの国の食卓なのかを推測することとした。

初めに筆者が助動詞を用いた英文でモデルを示し、そのあと生徒それぞれが写真から読み取ったことを英文にした。それから4人一組のグループで英文をシェアし、どの国の食卓を表した写真なのかを推測する、という流れで授業を行った。2つのグループが同じ国を推測するようにし、異なる意見や英文などをクラス全体に還元した。

対象生徒の助動詞の理解度は、ワークや文法解説書などを見れば意味や機能が理解できるというものであった(図6)。自分で作ることでできた英

作文の数は、2文が33名と最も多く、3文16名、4文14名と続いている。最も多いのが6文、最も少ないのが1文であった(図7)。ただし、ふり返りの中に「もっとじっくり英文を考える時間が欲しかった」という記述が見られたことから、十分な時間を取ることによって文の数は増えたのではないかと考えられる。

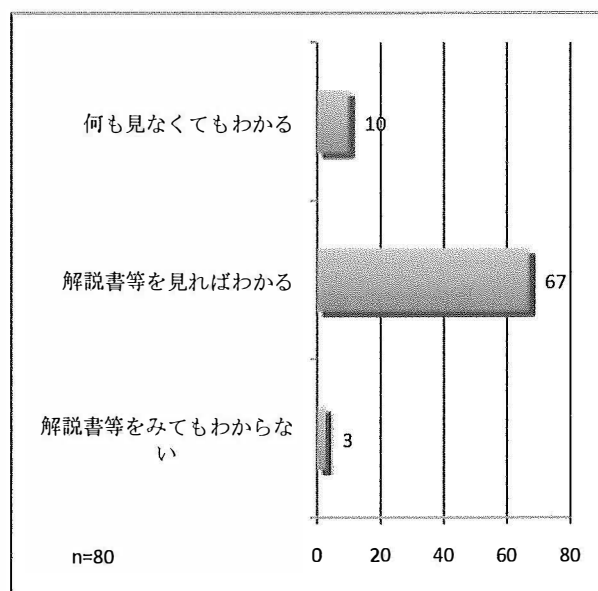


図6. 助動詞の理解度はどのぐらいですか

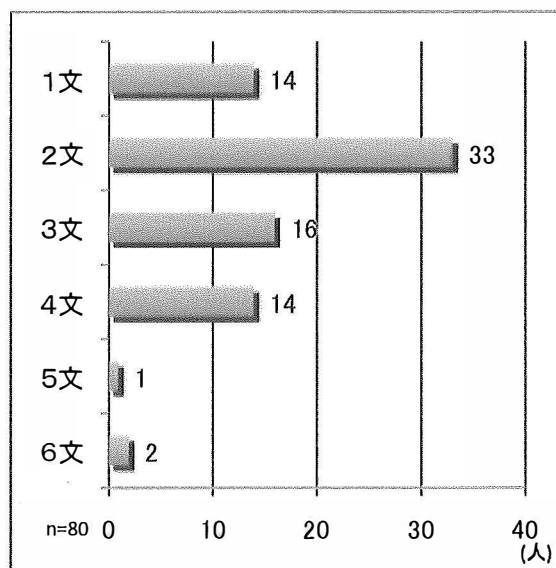


図7. 写真から読み取って作った英文の数

また、英作文の中に用いられている助動詞は、can/cannot (can't) が115と最も多く、may/may not が54、must が24と続いている(図8)。

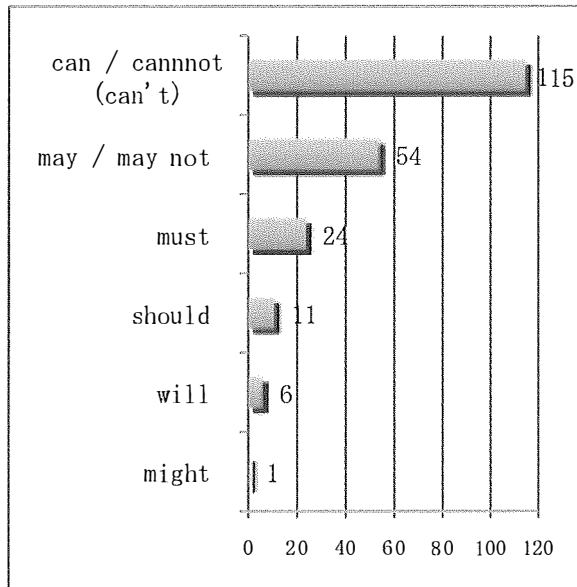


図8. 英作文中に用いられている助動詞

特に can/cannot (can't) については、80 名のうち 71 名が使用している。ここから、生徒たちにとって、「能力・可能」を表す can（「～することができる」）、や「推量」を表す may（「～かもしれない」）は内在化が進んでおり、比較的使いやすいのではないかと考えられる。しかし、同じ can であっても「可能性・推量」を表すために用いられているものはあまり多くない。また、「断定的推量」の must や「義務」を表す should はやや見られるが、「現在の習慣・習性」や「現在の推量」を表す will などあまり用いられていない。生徒のふり返しには「can や may しか使えなかった」「can は使えてもその他の使い方やタイミングが難しかったので will, may などをもっと使いたかった」などの反省が挙げられている。ここから、同じ助動詞であっても意味や使用／機能の内在化が深まっていないものは運用が困難であるということがわかる。また、ふり返しには実際に助動詞を用いて英作文することによって、助動詞の形式（「助動詞＋動詞の原形」）やそれぞれの助動詞の意味の復習や整理、理解度の確認などがされていることが多く述べられている。加えて、グループワークと発表を取り入れ、他者と関わることにより、「気づき」が促され理解が進んだ生徒も多く観察された。

4 考察

(1) 第二言語習得過程に配慮した授業について

A 高校での授業実践では、「語句レベルでの音声

指導」→「レシテーション（既存の英文の暗唱）」→「スピーチ」という流れで活動を仕組んだ。語句レベルでの音声指導では、音声面への意識付けを図った。このことによって、生徒の音声面の知識の「内在化」及び「統合」をねらったが、発音指導に熱心でモデルをいとなない ALT だったことも功を奏し、1 学期間徹底して音声面の指導ができたことがその後の生徒の発音への意識付けになったと考えられる。まだ無意識に発音できるレベルに達してはいないが、今後も継続して『練習』していくことにより、「統合」の状態に近づくことが期待できる。

レシテーションは、生徒がやや困難であると思う課題に挑戦し、それをやり遂げる経験をする中で英語学習への自信や意欲を引き出したいという意図で設定した。レシテーションテストに前後して、生徒の授業時の表情や顔つきが変わってきたように思う。ちょうどこの頃 ALT が代わり、生徒たちにとってそれまで以上に「ALT と仲良くなりたい／話したい」という気持ちが高まっていたことも要因の 1 つであろう。はじめは、「テストだから」という外発的動機付けによって取り組んでいた生徒の様子が、レシテーションの経験を通して、「もっとうまく英語を話したい」という内発的動機付けに変わっていった。これは発表形態にも起因していると考えられる。音読テストは英語の発音に苦手意識や抵抗感を持っている生徒の負担を少しでも軽減するために、クラスメイトに対し非公開にした。レシテーションは公開にしたが、生徒の心的負担を少しでも軽くすることと、役割分担によって個に責任を与え、暗唱の必然性を持たせるために、一人ずつではなくグループでの発表とした。結果的に、他者の発表に触れることにより、生徒は良いモデルに憧れ、よりよい発表をするにはどうしたら良いのかを考えるようになった。これらの経験を経て、それほど抵抗感なくスピーチに挑戦することができたのだと考えられる。

(2) 産出活動について

PCPP 型の授業における『産出』では、既習の事項をアウトプットすることが求められる。A 高校ではスピーキングの、B 高校ではライティングのアウトプットを求めたが、どちらの実践でも、アウトプットすることによって学習者自身が「何ができる／何ができないか」に目を向け、できるようになるためにはどうすればいいのかに「気づく」

経験をしている。「どう発音すれば英語らしい発音になるのか」「与えられた文法事項を用いてどう表現したらいいのか」について、モデルを注意深く観察したり、再度、学習者が個別に『理解』『練習』の段階に立ち返る経験をしたりすることによってアウトプットしようとしている事柄への理解が深まり、すなわち内在化が進み、統合に近づいている。このことから、『産出』するためには、相当量の『練習』が必要であり、統合に近づいた知識だけが、無意識に音声や英作文として自然にアウトプットされていると考えられる。また、産出活動でうまくアウトプットできたり、思うようにアウトプットできなかったりする経験が次の学習の刺激となっている。よって、日頃から学習項目を用いた産出活動を設定し、生徒自身の英語の発話量を増やすことが、コミュニケーション能力を養うことにつながる鍵となるといえる。

(3) 実際の英語によるコミュニケーション場面としてのALTと生徒との関わりについて

これまでの実践でもOCの授業ではALTとのTTを多く取り入れてきた。その中でALTによるネイティブの発音モデルに対するリピートなどには多くの生徒が積極的に取り組む一方、集団にまぎれてしまう生徒も少なからずいることが気になっていた。また、ALTが全体に問いかけても特定の生徒の反応が目立ち、生徒の英語での発話機会をどう確保するかが課題となっていた。そのため、今年度のA高校での授業実践ではできるだけALTと生徒一人一人の対話の時間を取るように心がけた。

それぞれの学期ごとのパフォーマンステストの前には、必ずALTと生徒の一对一での発音チェックの時間を設け、ALTには単に発音チェックで終わらず、短時間でも生徒とのチャットを依頼した。2学期後半のスピーチテストの事前の原稿チェックでは、生徒が書いた英作文について、ALTに説明したり、助言を受けたりしなければならなかったが、その経験を通して多くの生徒が英語でコミュニケーションすることが不安から楽しさに変わったことがわかる。実生活ではほとんど英語でコミュニケーションする場面も必要もない中で、英語でコミュニケーションする必然性を生み、英語でコミュニケーションできる実感を持たせ、英語学習のモチベーションを高めるためにも、ALTの活用は不可欠であると考え。そのために、どのような活用が有用であるか考え、グループワーク

やタスクなどを取り入れるなど授業形態や内容を工夫する必要がある。

5 到達点と課題

本研究では、第二言語習得過程に配慮したPCPP型の授業における『練習』を繰り返すことにより、学習内容の統合が進みアウトプットにつながることや、『産出』活動が生徒の英語学習に対する意欲を高めることが検証できた。英語学習に対する意欲とは、「英語で表現したい」「英語で表現されたことを知りたい」という英語でコミュニケーションをすることへの意欲の高まりであるといえ、第二言語習得過程に配慮した英語授業を行うことがコミュニケーション能力を養うことにつながるといえることは、成果として挙げられる。

一方、これまでの研究実践で行ってきたコミュニケーション活動は、個から他に向けての一方的なものであった。今後、プレゼンテーションや身近な話題について少人数で話し合う活動などを通して、感想を述べたり、発表内容に対して質疑応答したりすることで双方向的なコミュニケーション能力を養っていくことが課題である。

引用・参考文献

- 和泉伸一：「内容重視のインプットとアウトプットを通したフォーカス・オン・フォームの指導」、『英語教育』、第57巻第12号、28-30、2009a
和泉伸一：『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』、大修館書店、2009b
外国語能力の向上に関する検討会：「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/082/houkoku/1308375.htm（アクセス日 2011年8月26日）
門田修平：「インプットとアウトプットをいかにつなぐか」、『英語教育』、第57巻第12号、10-13、2009
金谷憲：『英語教育熱-加熱心理を常識で冷ます-』、研究社、2008
ピーター・メンツェル、フェイス・ダルージオ：『地球の食卓』、TOTO出版、2006
村野井仁：『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』、大修館書店、2006
文部科学省：『平成21年改訂 高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』、開隆堂、2010